

Oelkers, Jürgen

Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt)

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 13-18



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 13-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124632 - DOI: 10.25656/01:12463

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124632>

<https://doi.org/10.25656/01:12463>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 1 – Januar 1991

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanismus als „Humanismuskritik“ 1

II. Thema: Theorie der Erziehung

JÜRGEN OELKERS Theorie der Erziehung – Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) 13

NIKLAS LUHMANN Das Kind als Medium der Erziehung 19

WALTER HERZOG Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung 41

JAN MASSCHELEIN Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz 65

JAN STEUTEL Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie 81

III. Diskussion

JOACHIM KAHLERT Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation 97

HARTMUT VON HENTIG Gärungsprozesse statt Ablagerungen – oder: Erwartungen an ein Handbuch 123

IV. Besprechungen

- HANS-ULRICH GRUNDER JEISMANN, KARL-ERNST/LUNDGREEN, PETER
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuord-
nung Deutschlands bis zur Gründung des Deut-
schen Reiches 139
- HANS-ULRICH GRUNDER LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band V. 1918–1945: Die Weimarer Re-
publik und die nationalsozialistische Dikta-
tur 139
- ANDREAS FLITNER WILHELM VON HUMBOLDT: Briefe an Friedrich Au-
gust Wolf 144
- ANDREAS FLITNER Italien im Bannkreis Napoleons. Die römischen
Gesandtschaftsbriefe Wilhelm von Humboldts an
den Landgraf/Großherzog von Hessen-Darmstadt
1803–1809 144
- DIETRICH BENNER PETER EULER: Pädagogik und Universalienstreit.
Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogi-
scher „Streitschrift“ 146
- HANS GLÖCKEL ELMAR SCHWINGER: Literarische Erziehung und
Gymnasium. Zur Entwicklung des bayerischen
Gymnasiums in der Ära Niethammer/
Thiersch 150
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und
Oral History 154
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS History and Memory – Studies in Representation
of the Past 154

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 159

Contents

I. Essay

EGON SCHÜTZ	Humanism as a „Critique of Humanism“	1
-------------	--------------------------------------	---

II. Topic: Theory of Education

JÜRGEN OELKERS	Theory of Education	13
NIKLAS LUHMANN	The Child as Medium of Education	19
WALTER HERZOG	The Banality of the Good – Towards a Foundation of Moral Education	41
JAN MASSCHELEIN	Education Without Result or Function – Education, Community, the Public, and Immanence	65
JAN STEUTEL	Concepts and Conceptions – The Problem of an Analytic Philosophy of Education	

III. Discussion

JOACHIM KAHLERT	A Crisis Misinterpreted – Theoretical Deficits in Communicating About Environmental Education	97
HARTMUT VON HENTIG	Fermentation instead of Sedimentation, or: What we expect of a manual?	123

IV. Book Reviews

139

V. Documentation

159

Ankündigungen

Unter dem Motto „Perspektiven der Weiterbildung – Zusammenarbeit in West- und Osteuropa“ findet am 14. und 15. März 1991 der 3. Europäische Weiterbildungskongreß im ICC Berlin statt. Veranstalter des Kongresses ist die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung und der Europäischen Wirtschaftshochschule. Organisation: NOVUM GmbH, Mommsenstraße 71, 1000 Berlin 12, Tel.: 030/8837024/25, Telefax: 030/8834788.

Vom 19.2. bis 22.2. 1991 findet im Haus Stapelage in Lage-Hörste die 8. Bielefelder Winterakademie statt, die dem Thema „Freizeit bildet – bildet Freizeit?“ gewidmet ist. Die Fachkonferenz wird veranstaltet vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V., Bielefeld – in Kooperation mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Weitere Informationen: IFKA e.V., Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1, Tel.: 0521/1063315.

Die Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit führt vom 21.–23. Februar 1991 einen Kongreß zum Thema „Kinder brauchen Bewegung – brauchen Kinder Sport“ durch. Informationen: Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit, Otto-Fleck-Schneise 12, 6000 Frankfurt 71, Tel.: 069/6700330.

In Düsseldorf findet vom 25.2.–1.3. 1991 die internationale Bildungsmesse „didacta 91“ statt. Weitere Informationen beim Veranstalter: Deutscher Didacta-Verband e.V., Eppsteiner Straße 36, 6000 Frankfurt/Main 1, Tel.: 069/717106, Telefax: 069/798024.

Vorschau auf Heft 2/91

Themenschwerpunkt: „Schulische Integration“ mit Beiträgen von U. HAEBERLIN, G. G. HILLER, G. LIST u. a.; weitere Beiträge von J. C. WOLF und E. NEUHAUS-SIEMON.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 82 91), Telefax: 0041-31/65 37 73. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/21 97 15/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 83 80).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 062 01/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Theorie der Erziehung

*Ein vernachlässigtes Thema
(Einleitung zum Schwerpunkt)*

„Erziehung“ ist in der Theoriegeschichte der modernen Pädagogik wirksam, aber nicht vielfältig thematisiert worden. Es gibt nur zwei hauptsächliche Paradigmen, die das Konzept bestimmt haben, nämlich der Sensualismus und die Theorie der natürlichen Entwicklung, zugeordnet zu Begründungsschriften: LOCKES „Essay Concerning Human Understanding“ (1693) und ROUSSEAU „Emilie“ (1762). Mindestens die Aspirationen von Erziehungstheorien nehmen von diesen beiden Paradigmen ihren Ausgang, denn sie verwenden entweder LOCKES Theorie der erzieherischen *Einwirkung* zum Aufbau der *habits of thinking* oder ROUSSEAU Konzept der *Natur* des Menschen zur Begründung einer *éducation négative*. Im ersten Fall geht es um die Konstruktion der inneren Welt, im zweiten Fall um den Schutz ihrer Entwicklung; in beiden Fällen ist grundlegend für den Begriff „Erziehung“ die Relation von Außen und Innen. LOCKE beschreibt Erziehung in der einen, ROUSSEAU in der anderen Richtung, beide jedoch so, daß eine innere Welt im Austausch mit der äußeren entsteht, nur daß ROUSSEAU Erziehung als selbständige Entwicklung unter der Voraussetzung eines schonenden Milieus liest und LOCKE den Aufbau von Gewohnheiten gerade als Eingriff in die innere Welt versteht.

Die meisten anschließenden Theoriekonzepte orientierten sich an diesen beiden Vorgaben, soweit es um die Modellierung dessen gehen sollte, was *Erziehung* genannt wurde und als theoriefähig galt. Die eine historische Linie verläuft über die utilitaristische Pädagogik des 18. und die pädagogische Anthropologie des 19. Jahrhunderts auf Konzepte der Lernpsychologie und der experimentellen Erziehungslehren im 20. Jahrhundert, die zweite Linie läßt sich über die Romantik und die Reformpädagogik bis auf heutige Konzepte der Entschulung und der Nichterziehung verfolgen. Wichtig an dieser These ist, daß im wesentlichen *keine anderen* Modellannahmen für „Erziehung“ gefunden oder verfolgt wurden¹. Die Rezeptionsgeschichte wenigstens verläuft erstaunlich kontinuierlich, allen semantischen Veränderungen und der Vielfalt der Instrumentierungen, nicht zuletzt der politischen, zum Trotz.

Diese enge Traditionsführung erklärt, warum „Erziehung“ aus dem heutigen Sprachgebrauch der Pädagogik (und der Erziehungswissenschaft) fast verschwunden ist, obwohl – oder weil – sich die *Erwartungen* an Erziehung nach wie vor weitgehend an sensualistischen oder naturalistischen Modellen orientieren. Von beiden aber hat die heutige Diskussion der Pädagogik Abstand genommen, wofür im wesentlichen zwei Radikalisierungen verantwortlich sind, die über den Behaviorismus laufende Verstärkung der Erziehungstechnologie einerseits, die an sensualistische Konzepte insofern anknüpft, als

„Einwirkung“ und der Aufbau von „Gewohnheiten“ die beiden zentralen Konzepte sind, und andererseits die in die Antipädagogik einmündende Romanisierung des Themas, die bestimmte Tendenzen der Reformpädagogik fortsetzt und mit psychotherapeutischen Ansätzen verstärkt². Wer beides *nicht* will, so kann oder muß man die erziehungstheoretische Diskussion seit der Weimarer Kulturpädagogik verstehen, gerät in ein Dilemma, weil er die Grundrelation, das ebenso sensible wie unverzichtbare Verhältnis von *Innen* und *Außen*, aufgeben oder gänzlich anders thematisieren muß³.

Von „Erziehung“ ist öffentlich nach wie vor oder sogar verstärkt die Rede (vgl. OELKERS 1991), aber das Konzept wird nicht mehr recht theoriefähig angesehen, weil die Vermutung unabweisbar erscheint, daß zuviel Erblast mitgeschleppt werden muß. Daher wird *Bildung* als Ersatzbegriff verwendet, obgleich damit eine ganz andere Dimension der Pädagogik thematisiert wird. Aber die Präferenz für Bildung – statt Erziehung – als Zentralbegriff (und -absicht) der heutigen Pädagogik ist eine kaum abweisbare Tendenz. „Bildung“ trägt nicht den Schatten der „Schwarzen Pädagogik“, erscheint also unbesetzt oder auch unbelastet, sozusagen nur mit den besten Traditionen der Theoriegeschichte behaftet. Wenn dann auch noch eine generelle Skepsis gegenüber moralischen Konzepten hinzukommt, eine Einstellung, die ALASDAIR MCINTYRE als „After Virtue“ bezeichnet hat⁴, dann scheint der mit hoher und höchster Moral besetzte Begriff „Erziehung“ nicht rettbar zu sein. Warum sollte man auch von „Erziehung“ reden, wenn sowohl das moralische Ziel als auch die gewohnten Mittel fragwürdig geworden sind, um das mindeste zu sagen⁵.

Die Blockade hat einen Grund, der mit der Tradition des Konzepts selbst zusammenhängt, nämlich die Verengung des Begriffs „Erziehung“ auf den Austausch zwischen *Personen*. Je höher und unantastbarer man die Person gewichtet, desto obsoleter erscheint Erziehung, wenn zugleich unabweisbar wird, daß es sich dabei nicht um ein wirkungssicheres, sondern um ein riskantes Geschehen handelt. Aber diese Engführung ist durchaus problematisch: Auf diese Weise ist „Erziehung“ tatsächlich immer nur die Einflußnahme von Personen auf Personen oder andererseits die Verteidigung der inneren Natur gegen die Übergriffe der Gesellschaft. Diese These ist zunächst soziologisch und dann auch kulturhistorisch angegriffen worden, wobei unterschieden werden muß zwischen der humanistischen Moral der Pädagogik und ihrem Erziehungsbegriff. Die Koppelung der Moral allein und nur an einen personengebundenen Begriff von Erziehung hat die Diskussion jedenfalls blockiert und zugleich finalisiert. Auf diesem Weg ist offenbar nicht weiterzukommen, wenn „Erziehung“ tatsächlich entweder *Einwirkung* oder *Entwicklung* heißen soll.

Zur Abwertung des Begriffs hat aber auch beigetragen, was man seine *Leichtigkeit* nennen könnte, also die Betonung von fernen Zielen und ausschließlich guten Verhältnissen, die ebenso unwahrscheinlich wie unrealistisch waren. Pädagogen begriffen sich irgendwie als gute Menschen und entsprechend war auch ihr Leitbegriff beschaffen. Daß „Erziehung“ *Mühsal* bedeuten kann oder muß, Anstrengungen mit sich bringt, die das Leben *schwer* machen, davon ist

in der allzu illusorischen Konzeptdiskussion nichts zu spüren. Es war die Anpassung an die Sprache der Moralisierung, die den Erziehungsbegriff wenn nicht ruiniert, so doch unansehnlich gemacht hat. Zumal nach der Reformpädagogik erscheint die ideale Erziehung als anstrengungslose Bemühung, eine Art *perpetuum mobile*, das den Nachteil hat, mit sich selbst nicht fertig zu werden. Wäre das anders, so könnte man nicht verstehen, warum beständig das „Gute“ und das „Böse“ unterschieden werden müssen und dann prompt immer eine „weiße“ und eine „schwarze“ Pädagogik erscheint.

Aber weder die Beschränkung des Konzepts Erziehung auf den interpersonellen Bereich ist plausibel noch die Koppelung mit einer Moral der Erleichterung, die sich absichtlich von der Realität fern hält (vgl. OELKERS/LEHMANN 1990, Nachwort). „Erziehung“ bezeichnet als Begriff offenbar ganz unterschiedliche Verhältnisse, die sich nur formal zusammenführen lassen. Wenn Erziehung mit Beeinflussung gleichgesetzt wird, läßt sich die Beschränkung auf Personen nicht länger aufrechterhalten, auch nicht über die zusätzliche Unterscheidung von „intentionaler“ Erziehung; wenn Erziehung andererseits mit „Entwicklung“ verbunden wird, fällt es schwer, „fördernde“ und „behindernde“ Faktoren zu bestimmen, die dann auch noch in eine „richtige“ und eine „falsche“ Praxis umgesetzt werden könnten. Offenbar ist der binäre Code der moralischen Verortung des Begriffs „Erziehung“ nicht mehr hinreichend für einen theoretischen Neuansatz der Diskussion. Damit soll nicht gesagt werden, Erziehung habe nichts mit Moral zu tun, aber der Begriff läßt sich nicht ausschließlich aus der Sprache der Moral und der Logik ihrer Kommunikation ableiten.

Damit gehen gewisse Bequemlichkeiten verloren; der eingefahrene Sprachgebrauch von Erziehung ließ sich leicht politisch aufladen, aber das eben auch nur, weil er suggestiv und vage war. Darin lag der Vorteil von quasi-automatischen Reaktionen, die für die Klärung des Begriffs aber eher nachteilig sind. Sie verstellen den Blick auf die Probleme, wenn man die analytische Frage stellt, was unter Erziehung verstanden werden soll oder kann. Die bisherigen Theoriegewohnheiten gingen von einer undifferenzierten Relation zwischen Wort und Objekt aus, das heißt sie unterstellten, daß sich der Begriff „Erziehung“ irgendwie spiegelbildlich auf den Gegenstand beziehen würde. Eine *Kontextrelativität* der Begriffsverwendung konnte so nicht einmal probeweise angenommen werden, so daß dann auch immer ein substantieller, letztlich platonischer Theorieanspruch nahelag. Gibt man diesen Anspruch preis, dann ist eine Neuorientierung unumgänglich.

Die Theorie der Erziehung kann dann nicht länger von selbstverständlichen Relationen ausgehen, sondern muß diese selbst zum Problem erklären. Sie wird damit begrifflich zum Experiment und muß mit einer neuartigen Komplikation rechnen, die sich aus der Differenz zur Moralsprache der pädagogischen Öffentlichkeit ergibt. Beide Bereiche, pädagogische Theorie und öffentliche Kommunikation, stimmen nicht mehr selbstverständlich überein. Das eröffnet neue Spielräume für die Wissenschaft, aber legt zugleich auch den Verdacht der Irrelevanz nahe. Die pädagogische Reflexion muß daher ganz neue Pendelbewegungen lernen, wenn sie nicht immer bloß die eine gegen die

andere Seite ausspielen will, ein Verhaltensmuster, aus dessen Verwendung man nur schließen kann, daß das eigene Problem nicht ernst genommen wird.

Dieses Problem läßt sich daran erläutern, welche als selbstverständlich angenommenen Bezüge der Erziehungstheorie fraglich werden, wenn man sie weiter und zugleich relativer ansetzt als die Tradition dies zugelassen hat. Fragen ergeben sich im Blick auf das angenommene Objekt der Theorie (Erziehung und Kind), den moralischen Anspruch (das Gute) und den Raum der Erziehung (Gemeinschaft). Die Beiträge des Schwerpunktes sind, mit zum Teil erheblich differenten Theorieansätzen, diesen Fragestellungen gewidmet. *Systemtheoretisch* kann das Kind als „Medium“ betrachtet werden, ohne zu einer substantiellen Perspektive greifen, also das „Wesen“ des Menschen bestimmen zu müssen; man kann hier auch eine Chance sehen, die im Bereich der Erziehungstheorie immer noch weit verbreitete Ableitung von allgemeinen Zielsetzungen aus anthropologischen Welt- oder Menschenbildern zu überwinden. Die neuere Diskussion der *Entwicklungspsychologie* zeigt zweitens Möglichkeiten auf, die in der Erziehungstheorie immer vorausgesetzte Beziehung des Handelns zum Guten neu zu begreifen. Wenn das Kind immer schon in moralische Vollzüge eingebunden ist, wie kann es zum moralischen Guten „erzogen“ werden? Drittens läßt sich aus einer *phänomenologisch* angesetzten Theorie der Gemeinschaft eine Begrenzung der totalen Kontingenz pädagogischen Handelns ableiten, ohne die Erziehung gleichsam nur noch ein hoffnungslos obsoletes Unterfangen wäre. Zumindest entstehen hier überraschende Theoriekomplikationen aus einem fremden Blick heraus, der nicht aus der spezifisch deutschen Theorietradition gewonnen wurde. Das ganze Problem muß sich aber auch die quer zu diesen Theoriepositionen liegende *analytische* Behandlung gefallen lassen, denn nur so kann – viertens – der Gebrauch des Terms „Erziehung“ durchsichtig gemacht und können logische Minimalbedingungen formuliert werden, die auch in der Fachkommunikation nicht immer beachtet werden.

Natürlich folgt aus diesen Diskussionen keine „einheitliche“ Theorie „der“ Erziehung. Aber daran läßt sich absehen, welche Richtung die weitere Theoriebildung nehmen könnte, die gelernt hat, zugleich auf Differenz wie auf die Beschränkung ihres Anspruchs zu achten und sich auf der anderen Seite der Klarheit sowie der Tatbestandsgesinnung verpflichtet weiß. Erziehung weckt immer auch Illusionen; aber für die Theorie ist das gleichermaßen zuviel und zuwenig. Es geht in der Erziehung, wie immer man das Konzept fassen mag, um *Moral*, aber deren Kommunikation ist nicht mehr als Verinnerlichung oder zunehmende Verpflichtung vorzustellen, eher als Eröffnung von Lernräumen, in denen die Erzieher nicht mehr von vornherein auf der richtigen Seite stehen. Sie „verfügen“ nicht über Erziehung, die nicht als Instrument oder als ursächliche Kraft gedacht werden kann. Was dann noch als zulässiger und plausibler Begriff erscheinen kann, ist gerade das Problem.

Anmerkungen

- 1 Diese These hat zwei Aspekte: Zum einen behauptet sie, wirksame Varianten – HERBARTS „Allgemeine Pädagogik“ oder FRÖBELS „Menschen-erziehung“ – lassen sich, mindestens in wesentlichen Elementen, auf die beiden Paradigmen zurückführen, zum anderen geht sie davon aus, daß andere Theorien – SCHLEIERMACHERS intergenerative Erziehung oder PESTALOZZIS „Nachforschungen“ – keine vergleichbare Wirksamkeit fanden. Die These betrifft den *mainstream*, die überwiegend oder hauptsächlich wirksame Theorie der Erziehung.
- 2 Die auf NIETZSCHE zurückgehenden radikalen Ansätze der Reformpädagogik (vgl. PANNWITZ 1909) münden in eine Antipädagogik, die sich auf der Ebene der Erziehungsverweigerung gut mit der heutigen Diskussion verbinden lassen. Der Unterschied liegt nur in der Bezugnahme auf eine andere Art Psychologie (vgl. ENGELEN 1990).
- 3 Es ist kennzeichnend, daß da, wo überhaupt noch definitorische Bemühungen mit dem Begriff „Erziehung“ zu verzeichnen sind, etwa in WOLFGANG BREZINKAS Adaption des Dispositionskonzepts der Grazer Schule (BREZINKA 1974, S. 70–94), sensualistische Grundannahmen variiert werden. Oder aber Erziehung wird naturalisiert, mit der Konsequenz ROUSSEAUSCHES Terrain betreten zu müssen.
- 4 MCINTYRE (1987) faßt die postmoderne Kritik am ethischen Gesamtsubjekt zusammen und folgt der Differenzierungsidee, wonach es keine abschließende Einheit des Guten geben könne. Das wird dann auch *gegen* die moralische Öffentlichkeit (*educated public*) eingewandt (MCINTYRE 1987a).
- 5 Die Front der Ablehner ist fast unübersehbar, sie reicht von Erklärungen der Obsoletheit (GIESECKE 1985; ULLMANN 1987) über Kritik des moralischen Anspruchs (KUPFFER 1977) bis zu literarischen Generalabrechnungen (etwa: ROCHEFORT 1990). Immer wird Erziehung dramatisch thematisiert, nie vom Normalfall aus und stets ohne empirische Kontrollen. Weil Erziehung zu gefährlich ist, könnte man einen Teil dieser Literatur zusammenfassen, ist es besser, auf sie zu verzichten. Ein anderes Argument schließt hier an und verstärkt den Trend: Erziehung ist ohnehin nicht wirksam, also kann man wiederum auf sie verzichten.

Literatur

- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München/Basel 1974.
- ENGELEN, N.: Das innere Selbst. Zur Entwicklung und Kritik von Individualitätsvorstellungen der humanistischen Psychologie vor dem Hintergrund der humanistischen Bildungstradition. Diss.phil. Lüneburg 1990.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- KUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und ihre Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim/Basel 1977.
- MCINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Übers. v. W. RHIEL. Frankfurt/New York 1987. (amerik. Orig. 1981)
- MCINTYRE, A.: The Idea of an Educated Public. In: G. HAYDON (Ed.): Education and Values. The Richard Peters Lectures delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term 1985. London: Institute of Education, University of London 1987a, S. 15–36.
- OELKERS, J.: Topoi der Sorge: Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädago-

- gischen Wissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991. (= Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik) (im Druck).
- OELKERS, J./LEHMANN, TH.: Antipädagogik – Herausforderung und Kritik. 2., erw. Aufl. Weinheim/Basel 1990.
- PANNWITZ, R.: Das Werk der deutschen Erzieher. Berlin 1909.
- ROCHEFORT, CHR.: Die Tür dahinten. Roman. Übers. v. E. HELMLE. Frankfurt 1990. (frz. Orig. 1988)
- ULLMANN, G.: Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag. Frankfurt/New York 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Trogmattweg 18, CH-3506 Großhöchstetten.